

言語による価値創造を目指して(5)

—文型の文脈化を意識した練習法の開発—

山 本 忠 行

要 旨

初級の文型指導は、従来の文法的正確さを重視する教え方への批判が強まり、コミュニケーションが重視されるようになった。その指導法の一つとして文脈化・個人化が注目されている。ただし、それは導入や応用練習の段階が中心であり、文型練習のやり方はほとんど変わっていない。結果として、パターン・プラクティスが上手にできたとしても、実際の運用力は身につけていないということがしばしば起こる。それは学習者が何も考えることなく言わされているだけであり、活用等ができればこなせる練習だからである。本稿では、導入段階の文脈化を応用すれば、代入や変換などの機械的なパターン・プラクティスに代わる新たな文型練習として、学習者に考えさせ、自発的な発話を促す文型練習が可能であることを論じた。

キーワード：パターン・プラクティス、PPP、創造的日本語教育、初級日本語指導

1. はじめに

これまで4回にわたって「言語による価値創造」をテーマに掲げて論じてきたが、その焦点は学習言語能力の育成にあり、アカデミック・ジャパニーズをどう育てるかであった。言い換えれば、中上級の日本語指導の改善法を探ってきたわけである。しかし、創造的日本語教育という視点から見たとき、初級日本語教育にも解決すべき大きな課題がある。それは文型指導の在り方、特に練習法である。

1.1. 導入段階から産出段階まで

外国語を学ぶときに多くの学習者が目的とするのは、その言語を使いこなせるようになることである。この要望に応えるために、言語運用力を伸ばすための練習として、TBLT (Task-Based Language Teaching: タスク中心教授法)、CLIL (Content and Language Integrated Learning: 内容言語統合型学習)をはじめ、多くの教授法が提案されているが、どれも基礎的な言語知識の学習を終えてから、それを使わせる

Production (産出) 段階の練習法であり、初級の文型指導への影響は限定的である。ここで提案したいのは、初級レベルの外国語指導で一般的な流れである PPP (Presentation、Practice、Production) のうち、Practice (練習) 段階の改革である。

運用力を伸ばすための指導と言え、Production の段階にばかり焦点が当たる。言語知識を与えたあとの練習法は、工夫次第でいろいろな活動ができる。しかし、初級指導の問題は Practice 段階にある。たとえば、ノダ文を学習するとき、導入が終わった後は「熱があります／けがをしました」などのキューを与えてノダ文を言わせる練習がどの教科書にもある。だが、授業中に正しく言えたとしても、実際の場面では多くの学習者が不適切な使用をしてしまう。それは授業中に学習者が行うのはプレイン・フォームにすることだけであり、ノダ文の使い方を意識しているわけではないからである。キューをイラストで示すものもあるが、そこに大差はない。こうしたパタン・プラクティスを繰り返すことによって教師は授業を行ったつもりになるが、それは独りよがりの練習にすぎない。本稿の目的は、こうした受動的で非効果的な文型練習法しかないのかという点を問い直すことにある。

一般的な初級日本語指導では助詞の用法や用言の活用など覚えるべき言語知識が多いため、中上級指導と比べたときに文型練習が授業の中で大きな比重を占める。しかしながら、その練習法の改革は手つかずのままと言ってよく、1世紀近く前に考案された代入や変換などの練習方式によって言語形式の正確な運用力を身につけさせようとするものが相変わらず支配的である。同じような形の文を反復練習するパタン・プラクティスは、学習する側にとってこれほど退屈なものはない。筒井(2016:70)も「練習方法が単調で学習者もつまらなそう」という問の形で教科書に対する現場の疑問を提示している。コミュニケーション重視の言語教育を叫ぶのであれば、基本的な文型練習の在り方から改革が必要な所以である。

1.2. 文脈化による創造的な練習へ

構造主義的な言語指導に対しては、生成文法やコミュニカティブ・アプローチなどの立場から厳しい批判が繰り返されてきたものの、パタン・プラクティスが廃れる気配はほとんど見られない。このことは2022年の法制化を目指して検討中の日本語教師の国家資格・仮称「公認日本語教師」にも関わる問題である。公的資格化によって義務化される予定の教育実習の内容は、現状では指導の時間と手間がかからないように、実習の大半は文型の導入、パタン・プラクティス、モデル会話を使ったミニ会話活動などをやらせて、お茶を濁すことになるとと思われる。日本語教師の専門性を高め、社会的地位を上げるための「公認日本語教師」であるならば、訓練を受けた者でなければできないような、しっかりとした効果的な指導法を確立し、それに基づく実習を行わなければ意味がない。

本稿では文型練習法改革の有効な視点として、文型の「文脈化」に着目し、学習

者に自分で考えさせて発話するよう促す練習法を提案したい。「文脈化」の重要性は川口(2016)によって広く知られるようになったものの、その具体的実践となると、やはり導入段階での理解と産出活動に重点があり、練習に活用されているとは言いがたい。

文脈化を基盤に置いた初級指導を行うには、教える側に知識だけでなく柔軟な知恵と創造性が求められる。文脈化に基づく指導は導入・理解の段階は比較的容易であるが、それをどのような練習法として具体化し、実践しやすくするかが大きな課題である。本稿では、「文脈化」を手掛かりの1つとして、初級文型指導を効果的、効率的に行うための創造的日本語教育はどうあるべきかについて考察する。

2. なぜ「文脈化」が重要なのか

初級日本語教育の中核をなすのは、構造文型の指導である。明治時代に手探り状態で始まった日本語教育は、試行錯誤を重ねながら基本となる文型を整理し、「～は～です」から始まる文型積み上げを柱とする指導体系を作り上げてきた。この歴史的に形成された文型積み上げ式指導に対して、近年は不自然だ、コミュニケーションに役に立たない、学習者の多様化に対応できていない、無目的な文法指導などのさまざまな批判がある(野田 2005など)。だが、これらはいずれも学習内容に関する批判であり、指導方法に関する議論は限られている。

ここでまず確認しておきたいのは、なぜ文型が初級日本語指導において重視されるのかという点である。それは文法と語彙に関する断片的な知識を教えるだけでは、文がうまく作れるようにならないからである。たとえば、学習者が「値段は高いけど、かわいいです」と作文に書いたことがある。この文には文法的な誤用は見られないものの、「かわいいです」と断定する場面は想定しにくい。「かわいいけど、値段が…」 「ちょっと高いけど、かわいいから買いたいな」などと言うに違いない。コミュニケーションができるようにしようとするなら、文法的正確さにばかり目を向けるのではなく、文型が他者との関わりを示す文脈と深く結びついていることに注意しなければならない。

2.1. 語りかけによる文型の類推と取り込み

構造文型を易から難へと少しずつ積み上げていく手法は、文単位で学習者とやりとりをすることによって、帰納(誘導)的に文意をつかませ、さらに文法に対する理解を促そうとするものである。また、理解と同時に学習者の自己表現力を育てるためのものであり、直接法による日本語指導にとって不可欠のものでもあった。

もし、文法や単語をそれぞれ教えようとすると、学習者が理解可能な媒介語を使用せざるをえなくなる。たとえば、「これ」「は」「本」「です」をバラバラに教えよ

うと思っても、直接法では困難である。しかし、本を指し示しながら、「これは本です」と発話すれば、媒介語を使わなくても、学習者はその文意を難なく理解できる。もし学習者がぼうっとしているようであれば、「これはカバンです」「これは帽子です」など身近なものの次々と指し示しながら発話していけば、単語や文法に関する知識はなくとも、言わんとすることを察し、「これは～です」の機能を類推することができるようになる。

語りかけられたことが類推できれば、語りかけられた発話意図に即して、今度はどう答えればよいかを考える。語りかけられた文型を参考にしながら、自分なりの文を作ろうとする。これが類推による作文であり、その過程で文型の取り込みが起る。日常のコミュニケーションでは、聞き手の意識は話された内容に向けられ、語り手が使った表現形式はほとんど気にされない。しかし、直接法による第二言語学習の過程では、学習者は未知の言語、不慣れな言語によって意思を伝える経験を重ねることで、意図せずして表現法を体得していく。それは模倣と言ってよいかもしれないが、相手の言葉をそのまま復唱するのではなく、自分が伝えたい情報を入れるためのフレームの使い方の模倣である点が重要である。つまり、コミュニケーションをする時に重要なのは「伝え方」を身につけることなのである。これは教師が学習者に知識として教え込むことで達成されるものではなく、学習者自身が他者とのやりとりを重ねていく中で自らつかみ取っていくものである。

2.2. 文型指導の文脈化の重要性

日本語教育で言う「文型」とは、いわば「メッセージを伝えるためのフレーム」である。主に助詞と述語からなる言語形式の枠組に、伝えたい内容をはめ込んで語るわけであるが、それぞれの文型には「いかなるメッセージを、どのような相手に、どのような場面で伝えるのか」という、発話意図や文脈が深く結びついている。だからこそ、学習者は言葉遣いを「盗み取る」¹⁾ ことができる。直接法による日本語指導は帰納（誘導）的指導が基本となるが、それは単語の意味や言語形式を知らずとも文意が伝わるということを前提としている。

このときにポイントとなるのは、文単位の指導であることと、具体物やジェスチャーなどによって文意を学習者が類推できるような工夫である。言い換えれば、伝えたいメッセージと場面・文脈がセットになったものが文型指導のために利用されるのである。基本的な文型を扱う入門期の指導は発話場面も単純であり、指導の工夫も容易であるが、初級半ばぐらいになると、扱う文型も徐々に複雑になってくるだけでなく、使われる文脈も多様になり、発話意図も微妙な違いが問題になる。

ところが実際の指導はというと、徐々に日本語が通じるようになると、導入の工夫が減ってくる傾向がある。扱う文法が視点や立場などが関わってくるようになり、理解するだけでも負担が増すために、日本語学的な知識の解説に多くの時間が

割かれる。しかも、文脈が示されているようであっても、定型化されたものになりがちで、現実の日本語使用場面を十分に反映していない。これで適切な運用ができるようになるはずがない。学習者は学んだことをいつどのようなときに使えばよいのかよく理解しないまま記憶し、母語で考えて使おうとする。それが、意図が正しく伝わらなかったり、誤解やトラブルを生んだりする原因にもなる。

意志表現や条件表現も同様である。「できないことはやめた方がいい。できることは全力でやろうと思う」²⁾ が正しい日本語かという質問を学習者から受けたことがある。この例は誰が誰に言うのかが不明である。自分に言い聞かせるのか、他人への反論なのか、それとも忠告なのか。この点を確認すると、友だちへの忠告のつもりだという。意志形をどういうときに使うのかがわかっていない。おそらく「全力でやろうよ」と呼びかける感覚で使おうとしたのだと思われる。この場合は友だちに忠告するのであるから、「やったほうがいい」が適当であろう。実際の発話では終助詞「よ」をつけるであろうし、「～んじゃない」ということもあるだろう。状況によっては「やるべきだ」「やらなければだめだ」などと強く主張することも考えられる。意志形は申し出、誘いかけ、指示、承諾、推量などの用法があり、学習者の混乱を招きやすい。この例からもわかるように、初級学習者の発話は、その文だけ見れば正しいように見えても、発話意図や場面・文脈に合っていないという事例が少なくない。

単なる情報伝達を目的とする文と比べて、依頼、要求、勧め、断りなど他者に働きかけたり、応答したりする表現は、言語知識を学ぶだけで適切な運用ができるようになることはあまり期待できない。川口(2016:4-8)は「仮定・条件表現」による「アドバイス与え」を例に、「～ばいい／～たらどうか／といい」の使い分けの指導法について詳細に分析している。助言を求めている相手に、どれを使ってもいいというわけではない。タラ形やバ形という活用形を教え、条件表現がアドバイスを与えるときに使われるのだと理解しただけでは、トラブルになるおそれもある。この使い分けを指導するには、誰が、誰に向かって、どういう意図でアドバイスを与えるのかを明確な文脈で示す必要がある。これは「仮定・条件表現」に限った問題ではなく、日本語指導全体に関わるものである。

3. 初級文型の導入法

文脈化という視点で見ると、導入段階はコミュニケーションが重視されるようになって以来、使用場面が意識され、徐々に指導の改善が進んでいる。以前の文型導入は言語形式の学習が重視されていた。だが、活用形や助詞の用法を前面に立てて、「今日は受身、passive voiceを学びます。受身形の作り方は…」などと言って指導しても、なぜそれを学ぶのか、それが何のために使われるのかを理解できな

れば学習意欲も高まらず、初級学習者を挫折させる原因になりかねない。

どの文法形式も何か言いたいことを表現するためにあるのであり、このようなことを言うときには、この表現が役に立つということを提示することが求められる。教科書の各課に Can-do (能力記述文) を明示するものが増えてきている理由もここにあるが、実際の教室活動ではそれをさらに「文脈化」、「個人化」³⁾ して指導していかなければならない。

3. 1. 初歩的な文型の導入について

直接法によって新しい文型を教える際に、導入法は指導の成否を左右する重要なものである。媒介語による説明ができないために、学習者がその意味・用法を正しく、無理なく理解できるようにさまざまな工夫が行われる。その文型がどのように使われるのかを例として示すことによって、理解を促していくことになる。

これまで初級文型導入法として現場で経験的に蓄積されたノウハウは指導書や参考書として共有されるようになってきている。たとえば、指導の初期段階で導入の工夫が必要な文型として存在表現「ある／いる」が挙げられる。有無の概念を理解させる必要が出てくるが、これをジェスチャーで指導することは難しい。何か入れた箱や袋などを用意しておき、空のものと対比する形で存在を表現したいときは「あります」を使うことをまず理解させる。少なくとも有無の違いを対比したイラストが必要になる。次に何があるのかに注目させ、「～の中に〇〇があります」の文型で新情報は格助詞「ガ」とともに示すことを文単位で学ばせる。この後、複数の存在を確認したあと、「～は～にあります」の文型で所在表現の指導に移行することは、日本語教授法の最も初歩的な指導手順であり、日本語教師の常識とも言えるものとなっている。「ある」の概念がわかれば、「いる」の指導は同様の流れですぐに理解させることが可能である。

ここで文脈化の視点から考えたときに課題となるのは、存在について語る必然性がどうなっているかである。存在表現そのものの理解はそれほど難しいものではないが、自然な文脈の中でどのように導入と練習を行うかが課題となる。文脈化は学習者がそのことについて語りたいと思うようになってはじめて、有効な指導となる。

文脈化によって発話動機や発話場面が明確になり、個人化ができれば、機械的な練習は不要になる。存在について語る場合、それは自分にとって価値のあるもの、相手にとって未知のもの、誰もがほしがするような物、珍しい物などについて語る状況を設定することが考えられる。これによって導入で用いたやり方がそのまま学習者に発話動機を与えることになり、そのまま練習活動に持っていくことが可能になる。その場合、存在表現と同時に物の名前を教える場合もあるかもしれない。その場合は、学習者がどんな物の名称を覚えたいと思うかを考えてみることである。年

少者であれば、動物や昆虫、教具や教科、あるいは保健室や体育館など、学校生活にとって必要な物や場所を利用してよい。

3. 2. 導入から練習へ

文脈化に配慮しながら、教師と学習者の間で何度かやり取りをして、文型が使えるようになったら、今度は学習者同士で問答を行っていけばよい。教科書の練習問題をこなすような授業では、学習者の生活や興味と無関係のことをやらせることになってしまう。文脈化を導入段階で重視するのであれば、それを練習にも取り入れるのは自然な流れである。

最初に指導されることが多い「～は～です」は、文型積み上げ式のシラバスから言えば、同定文であり、指示詞と名詞を覚えさせるための文型ということになる。一見すると導入段階でも文脈化の必要性はあまりないようにも思える。しかしながら、最も基本的な文型でありながら、実際に使われる場面や文脈は単純ではない。「は」の機能を象徴する文として有名な「僕はウナギだ」「カキは広島だ」のような特別の文脈で使われるものは初級で扱うことはない。一般に「これは本です」「わたしはマイクミラーです」のような形で、物の名詞、人名や職業、あるいは出身地などに関する名詞文として導入される例が多い。

だが、教科書の中には「東京はいま何時ですか」「八時です」というような例から導入するものもある⁴⁾。文型は同じであり、意味も単純に見えるが、「東京は今何時ですか」は、Tokyo is～と翻訳することはできない。この例によって数詞と時間を覚えさせたあとは、「東京は～」「北京は～」「パリは～」など場所を対比しながら指導することで、「は」が取り立ての文脈で使われることがわかる。

年少者を対象とした日本語指導であれば、「ここは図書室です」「これは算数の本です」のような、学校生活場面や教科内容を盛り込むのもよい。数字を学習しながら、「 $1 + \square = 4$ 」(\square の代わりに他の記号や絵文字も可)といった数式の空白部分に入れる数字を利用して、「これは3です」などと練習することも可能である。

効果的な練習を実現するには、基本的な文型であったとしても、学習者の目的や目標、ニーズ、地域や職場の環境などに応じて、その文型をどのような場面で使うのかをよく把握して、それを導入に生かし、そのまま切れ目なく練習に応用していくことである。それほど工夫しなくても教えられる基本的な文型であっても、文脈化を意識することで、練習は大きく違ってくる。

4. 初級段階における文型指導の現状

初級の文型指導に関しては、その文型が使われる場面や文脈を例示しながら導入するのが一般的になっているにも関わらず、導入が終われば教科書にある練習問題

を機械的に消化することが当然のように行われることが少なくない。1970年代の日本語教科書に見られる文型練習と比べてみても、大きな違いはほとんど見られない。違いがあるとすれば、話し方が少し自然になったこと、文字だけだったものに、イラストがついて、カラフルになったことぐらいと言ってよい。初級日本語教科書でどのような文型練習が行われているのか、具体例を挙げてみよう。ここでは『みんなの日本語』（以下、『みん日』と表記）と、「教科書が変わると、教師が変わる」ということをアピールし、新たな日本語指導の在り方を提唱している『できる日本語』（以下、『できる』と表記）を比較してみたい。

4. 1. 『みんなの日本語』（第2版）の練習法

初級日本語教科書として、最もよく使われている『みん日』の練習は、伝統的かつ典型的なパターン・プラクティスが、それぞれの課に3段階用意されている。練習Aは基本的な文法知識を学ぶためのもので、活用形の作り方や接続の仕方などの練習、練習Bは基本文型の定着強化のためとされ、変形や代入のドリルが多数用意されている。練習Cは語句を入れ替えながら短いモデル会話の反復練習を行う。

『みん日』は技術研修生用に1974年に発行された『日本語の基礎』をルーツに持つ汎用教材であり、場面や言葉遣いの自然さに多少の配慮は見られるものの、オーディオ・リンガルの言語教育の特徴を色濃く残している。

たとえば、『みん日』第1課の練習Bの1と2は「ミラーさんはアメリカ人です」という例文を示した後、イラストを見ながら「山田さんは日本人です」「山田さんは銀行員です」「ワットさんはイギリス人です」「ワットさんは先生です」など語句を入れ替えながら練習を行うことになっている。3は否定文「～じゃありません」、4は質問文「～ですか」と肯定・否定の返事、「はい、～です／いいえ、～じゃありません」、5は「あの方はどなたですか」という質問に、別のイラストを見ながら格助詞「の」を使って「IMCの社員です」のように回答する、というように段階的な練習が用意されている。

ここで考えなければならないのは、教科書に出てくる仮想人物について語らせることにどのような意義があるのかということである。このようにしなくても、「～は～です／じゃありません」は習得させられる。なぜ学習者にとって身近な人のことを語らせないのか。『みん日』を年少者用に使っている学校もあるが、その場合は級友のことや先生のことについて語らせればよい。海外なら、現地の生徒が置かれた環境が大切である。最優先されるべきは、教科書を教えることなく、好みや趣味、誕生日、家族のことなど、学習者が互いに知りたいことを日本語で語れるようにすることである。

『みん日』の「本書をお使いになる方へ」によると、練習Cのモデル会話はコミュニケーション力養成のための練習とされている。4、5回程度のやりとりからな

るミニ会話形式になっており、下線部の語句を置換することになっている。代入肢をイラストで示すことで学習者によって異なる発話が出るのが想定され「自由度の高い練習」だと説明されている。初級前半の最後の課となる25課の練習Cを見てみよう。この課で学ぶのはタラ形とテモ形である。

第25課 練習C ※代入肢はすべてイラストで提示

1. A: あした暇だったら、ジャズを聞きに行きませんか。

B: いいですね。どこへ行きますか。

A: 神戸にいい所がありますよ。

B: 神戸ですか。いいですね。

1) ゴルフ 2) 食事

2. A: もしもし、佐藤さんですか。

B: はい、佐藤です。

A: ミラーですが、今、会議室にいます。

アキックスの牧野さんが来たら、教えてください。

B: はい、わかりました。

1) 資料をコピーする、会議室へ持ってくる

2) グプタさん、呼ぶ

3. A: 来週のサッカーの練習、雨でもありますか。

B: いいえ、雨だったら、ありません。

A: そうですか。

1) 花見、天気が悪い 2) テニス、雨が降る

この練習はそれぞれタラ形による仮定条件と確定条件、および逆接仮定条件テモ形と組み合わせた応答練習であり、使用される文脈もまったく異なる。どのような場面を想定しているのか。イラストだけで学習者に発話意図が十分に理解できるのか。しかもAとBの人間関係が不明である。学習者を指名して、単語を入れ替えながら、反復練習によってこれを覚えさせることで、学習者はどのようなコミュニケーション能力を身につけられるのか。

練習C-1の例であれば、まず勧誘であることがわかるようにすると同時に、学習者に誰かを誘いたいという気持ちをいだかせることが文脈化に欠かせない。誘う内容はジャズでなければならない理由がない。場所も神戸である必要はない。教科書通りにやるのではなく、練習内容を「個人化」し、学習者にとって身近なものとすべきである。学習者に何がしたいか、何が好きか、一人であるのか、誰かといっし

よにしたいのかなどを確認することが第一段階である。それに続けて、教師は自分のことを語ってみせればよい。文脈がわかり、自分との関連性 (Relevance⁵⁾) が明確であれば、教師の語りをモデルとして、必要な言葉遣い (文型) をつかみ取ることができる。自分が語りたい情報を学習者がそのフレームに入れ込んで語るように仕向けければ、そのまま産出練習となる。導入・理解で用いた方法応用すればよいのである。わざわざ架空のモデル会話を覚えさせる必要はない。

練習C-2は確定条件による依頼表現である。確定条件は導入も容易であり、仮定条件よりも使用頻度が高いので、先に導入するほうが有用である。近い将来に確実に何かが起こるような場面を提示すればよい。それは日時やスケジュールでもよいであろう。「もうすぐ～ね」などと語りかけることから始め、何か依頼すれば、こうしたやりとりはすぐに生まれる。どうしても教科書と同じようなやりとりをしたければ、イラストを見せて同僚に何か頼む場面であることを理解させた上で、「アキックスの牧野さんと3時に会う予定です。もうすぐ来ると思います」などと仮想現実的に語りかければ、学習者は自分が何を言うべきかを考えることができる。このようなモデル会話を文字として見せたり、音声で聞かせたりするまでもない。今いる場所が会議室である必要もない。応答も「はい、わかりました」以外のものでもよい。

最後のC-3の練習はそれを行うのに好条件かどうかの問題になるような場面を示すだけで、同じようなやり取りは簡単に作り出せる。たとえば、「毎週日曜日にサッカーの練習をしています。しかし、もうすぐ台風が来ます。」などと語りかけ、「先生 (キャプテン) に質問しましょう」などと言えば、学習者はイラストを参考にして何を言うべきか判断できるはずである。もし期待する反応がない場合は、「雨のときに練習したいですか」などと問いかけて誘導すればよい。花見やテニスである必要はないし、雨に限る必要もない。

答え方を限定しないオープン・エンドの問いかけを重ねていけば、想定していないような話題に広がるかもしれない。学習者に身近な場面でどのようなやり取りが行われる可能性があるかということを考えていけば、どの文型練習も文脈化ができる。学習者が持っている情報をどれだけ利用して、文型練習を行うことができるか。そこに文脈化の力が発揮される。どういう文脈で使われる文型なのかが明確になれば、学習者同士で自ら場面設定してやりとりをするようになり、自発的で主体的な発話による活発な練習が展開される。第二言語習得研究では、意味交渉の重要性が指摘される。話者間にインフォメーション・ギャップがあることによって真実のコミュニケーションに近づけることができるとされる。だが、明確化要求、自己訂正などの面から議論されることが多く、例に挙げられるものも初歩的な学習段階のものはほとんどない。これまで述べてきたように学習者が何か話したくなるように仕向けければ、話そうとする側と聞く側の間に自然にインフォメーション・ギャップ

ブが生じるのであり、わざわざ作為的な虚構の条件を教師が用意する必要はない。

4. 2. 『できる日本語』の練習法

前節で例示した『みん日』に見られる典型的なパタン・プラクティス、すなわち代入や変形、あるいは拡張や完成などの文型練習、文型を組み合わせたモデル会話による練習は特定の教科書に限ったものではなく、どの初級日本語教科書にも当然のように出てくる。それは、新たな日本語指導の在り方を提唱している『できる』も、例外ではない。

「本書をお使いになる方へ」には、「自分のこと／自分の考えを伝える力」「伝え合う・語り合う日本語力」を身につけることを目的にした教科書であり、人とつながる力を養うと説明されている(嶋田 2011:2)。各課は「チャレンジ」から始まる。それは「状況イラスト」によって、いつどこで誰が何をしているのかを提示し、学習者とのやり取りをしながら状況把握をすることになっている。説明による理解よりも、やり取りによる理解を重視している点で意欲的な試みと言える。

ところが、運用力養成にとってカギを握る「言ってみよう」、すなわち練習段階になると、従来の教科書とほとんど同じようなものになっている。具体例として、「マセンカ」による勧誘、それに対する「マショウ」による受諾と「チョット」による断りを扱っている第6課トピック1の練習のうち2例を示す。

- 1 例) A: 今晚、一緒にご飯を食べませんか。

B: いいですね。食べましょう。

B: ああ、今晚ですか。すみません。

今晚はちょっと…。

例 今晚・ご飯

①今週の金曜日・映画

②来週の日曜日・サッカー

③夏休み・富士山

④今月の20日・コンサート

- 4 例) A: Bさんはサッカーが好きですか。

B: はい。

A: そうですか。サッカーのチケットが2枚あります。

一緒に見に行きませんか。

B: わあ、いいですね。行きましょう。

例 サッカーのチケット ※選択肢はイラストで提示・動詞の例示は無

①ピアノコンサートのチケット

②音楽 CD

③映画 DVD

『できる』の「言ってみよう」の練習には、ところどころに2種類のマークが付

けられており、会話の一部を学習者が自由に考えて話すところと、会話例全体を使って学習者自身のことで会話を再現するところとされている。しかし、6課のトピック1の練習には特にマークが付けられていない。自分で考えて話す練習の指定がどのように決められているのか、基準は不明であるが、指示された語句をこうしたミニ会話に代入して反復練習することで何ができるようになるのであろうか。これでは会話文がオーディオ・リングル時代より少し自然なものになっただけで、授業のやり方は何も変わっていない。

勧誘行動をとる場合、人間関係や状況によって談話の切り出し方も違ってくるのであり、いきなり「マセンカ」で始めることは少ない。会社で後輩を誘うような場合なら、「今日の晩ご飯はどうする」と聞くかもしれない。おいしいそうな店が近くにできたことを上司に知らせて、部下が誘うなら「駅前にできた新しい店、おいしいですよ」と情報提供から切り出すこともある。コミュニケーション能力を育てることを重視するのであれば、まず何か相手を誘いたいという気持ちをいだけせ、この状況で、この相手に、どうやって誘うかを意識させることが、真実に近いコミュニケーションを作り出す。

練習1は「マセンカ」で誘い、受諾・断りの返事ができるようにしたいのであれば、まず自分がしたいことを語り、いっしょにしないかと誘いかけてみせる。次に学習者にやり取りの中で誰かといっしょにしたいことを確認し、教師に、あるいは他の学習者に誘いかけを促すのが第一段階である。次に、「(それは) いいですね」と受けるか、あるいは「(それは) ちょっと…」と断って見せればよい。後者の場合、「あしたはどうですか」など別の選択肢を提示するのも、コミュニケーション例としてよいであろう。

練習4もサッカーやピアノコンサートに興味がない学習者にとっては、無意味な練習になってしまう。学習者の興味・関心を確認し、それを利用しながら、身近な内容で誘いかけの練習を展開していけばよい。それが生きたコミュニケーションの学びにつながる。モデル会話は参考資料にとどめておけばよい。

4.3. 例文やモデル会話の位置付け

ここで例に挙げた2冊だけでなく、どの初級用日本語教科書も学習した文型を定着させるために、例文とモデル会話が用意されている。古典的な外国語教科書は日本語に限らず、どれもリーダーの形式を取っていた。それが短文のパタン・プラクティスとなり、さらに会話形式のものへと変化してきた。コミュニケーションを意識した変化とも言えるが、そこには大きな見落としがある。それはモデル会話を暗記しても、会話力向上につながらないということである。川口(2016:18)も「人間はものを学習するとき、とにかく『自分を通して』学ばないと身につかない」と述べている。

初級の言語学習は学習者にとって自己表現の仕方を学ぶことであり、文型練習も自分のこと、自分で考えたことを表現させるものでなければ、効果は上がらない。個性の表れである以上、たとえ同じような内容について語っても、同じものにはならない。教科書に載っている、作られた短文や会話を覚えてそのまま再現できたとしても、それが言語運用力につながる保証はない。英語による有名人のスピーチを暗記したからと言って、巧みな弁論ができるようになるわけではない。例文やモデル会話はあくまでサンプルであり、それにこだわってはいは、コミュニケーション能力は育たない。ものまねではない自発性が言語の本質である。教師の説明や指示を減らして、学習者にどうやって発話させればよいかという問題意識がサイレントウェイやサジェスト・ペディアなどの発想につながっていることは間違いない。しかしながら、こうした教授法は理論としては興味深いものがあるが、手間のわりに成果は乏しく、教育実践として広がらないところに、限界が示されている。

モデル会話の登場人物になりきって、作られた会話を覚えたとしても、それは所詮、学習者とは無関係の架空の人物の会話にすぎない。しかも、会話をする上で一番重要な談話の流れがシナリオになっていて、先に決められているのは学習者が考える余地がない。実際の会話は、どのように展開していくのか予測不能であり、臨機応変の対応を迫られるところに主体的な学びが起こる。

4.4. 手本の役割

教科書にあるモデル会話の暗記を否定するような主張をすると、「外国語学習は文章でも会話でもモデルを覚え、模倣するところから始まるのだ」、「何も知らないでどうやって話せばいいのだ」というような反論が出てくるに違いない。

もちろん、何も知らない状態のままでは、何も言えないのは当然のことである。表現活動を重視する西口(2020:83)もナラティブのテキストの記憶を強調し、「学習者に話すことを促すのは初期的な言葉遣いの蓄えを一定程度形成した上で行うのが適当」だと説明する。たしかに最初からまとまりのあるモノローグを話させることは不可能である。だが、2.1.で示したように語りかけることによって、最初の段階は文単位で学習者にどのように応答すればよいかを考えさせることができる。応答で使うべきフレームを見つけ、自ら伝えたい情報を盛り込み、相手に言葉を返す。この経験を重ねることで複数のフレームが使えるようになれば、ある程度の長さのあるモノローグを言わせることは難しいことではない。外国語学習は、まず文単位のフレームをやり取りによって学ぶところから始め、段階的にそれを組み合わせて談話構造のフレームの学習へと進めていけばよい。モデルが必要だとしても、それは与えられたものを暗記するのではなく、やりとりの積み重ねの中から、文脈化され、個人化された形で、モデルを参考にしながら、自分なりにまとまった話ができるように指導していけばよいことである。

5. 学習者に考えさせる文型指導へ

これまで述べてきたように、初級文型指導の最大の問題は、文型の機能が提示されていたとしても、現実から乖離した仮想のやり取りであること、練習時に学習者が考える余地がなく、ただ言わされるだけであるという点である。言語教育において教科書は学ぶための材料であり、サンプルである。それは覚えることが目標ではなく、トレーニングするために使いこなすべきものである。これを達成するには教師は学習者となつなろうとしなければならない。文脈化はどこかにあるものではなく、関係性の中で創り出していくものである。つながろう、かかわろうとするところに文脈化が生まれる。学習者が自己表現したいと思うところからコミュニケーションが生まれる。換言すれば、文型練習法の改革は文脈を明確にし、その文脈をもとに学習者に話したいと思わせ、自ら考えて発話するように促すことを目指すべきだということになる。そこに作られた偽物ではなく、真の「やり取り」が生まれ、モデル会話の暗記や模倣ではない創造的な対話が実現する。

5.1. インタラクションの重要性

母語習得は親の語りかけから始まり、試行錯誤しながら周囲とのやり取りをする中で進んでいく。第二言語の習得は言語知識の学習から始まることが多いために、やり取りの重要性が忘れられがちである。これが教室での学習が役に立たないとの批判を浴びる原因の1つになっている。多くの学習者は教室外で実際に使用する機会を作り、自分なりに、経験を重ねていくしかないということになる。外国語学習は文法や単語などに関する言語知識を覚えることだという思い込みを克服する必要がある。文脈化はある程度学習が進んでから取り入れるものではない。外国語で自己紹介したり、出身や趣味などを聞いたりするのに、いわゆる「言語知識」が必要なのか。海外旅行でタクシーに乗ったり、買い物をしたりするのに、文法知識が不可欠なのか。飛行機の中で「アナー・イスミー・ムハンマド」と語りかけられたらどうするか。単語や文法はわからなくても、名前が「ムハンマド」らしいことぐらいいは類推できるはずである。東京でローマの地図を示しながら「イオ・ソノ・ディ・ローマ」と言われたらどうか。ローマから来たらしいことを察することは難しいことではない。これはアラビア語とイタリア語の例であるが、文法構造はまったく違うが、名前や出身を伝える文型であることさえわかれば、コミュニケーションは可能になる。「アナー・イスミー・○○」「イオ・ソノ・ディ・○○」の文型に、自分の情報を入れて、応答することができる。ことばの学習の第一歩は、このように他者とつながろうとするところから始まる。どちらの言語も文法が複雑であるが、人称や性・数による語形変化の規則などは、徐々に理解していけばよいことで

ある。

また、従来の外国語教育のやり方では学習者の言語運用力がなかなか伸びないことから、第二言語が自由に産出できるようになるには、ネイティブ教師に習わなければならない、というような迷信がはびこる原因にもなっている。優秀な語学教師であれば、ネイティブか、ノン・ネイティブかは関係がない。アメリカ人と話していれば英語が上手になるというわけではない。日本人教師に日本語を習っても、ほとんど日本語力が伸びないこともある。その決定的な要因は、運用力を伸ばす指導ができるかどうかである。それを一言で示せば授業がどれだけ「対話」の場になっているかどうかで決まる。

問題教師の共通点は「教科書を教える」教師であり、ただ教科書を何度も読ませ暗記させようとするところにある。説明は母語であっても、第二言語であっても、説明を聞いているだけで、目標言語が話せるようになる学習者はいない。山本(2018)では、表現力を伸ばす発問とはどのようなものかについて考察を行ったが、そこでは知識を説明によって教えようとする指導では、言語習得はできないことを示し、学習者に「かわる」こと、すなわち語りかけよう、問いかけようとする姿勢を基本としなければならないことを論じた。コミュニケーション能力を育成しようとするのであれば、教師がまず学習者にかかわろう、つながろうとしない限り、不可能である。逆に学習者に目標言語でつながろうとしたときには、インタラクションが自然に生まれ、練習法も自ずと変わってくることになる。

5.2. 文法から機能へ、機能から文脈へ

初級日本語教育はコミュニケーションを重視する流れの中で、文法教育から機能や Can-do (能力記述文) を基本とした教育への転換が必要であることが指摘されてきた。しかし、機能を基盤とした教育と言っても、前章で考察したように教科書に用意された練習をこなし、モデル会話を暗記させるようなことを繰り返すだけでは、その効果は限定的なものとなる。機能の教育を学習者の運用力向上につなげるには、さらにそれを具体的な文脈に落とし込んでいかなければならない。川口(2016: 9-14) は「許可求め／与え」表現を例に「一つの文型に一つの機能」としている教科書が多いだけでなく、「機能」の指定が不徹底であることが、学習者が不適切な発話をしてしまう原因であると述べ、「文脈化不全」の導入・練習を刷新すべきであると主張している。

初級で扱う文型の中には文脈化が比較的容易なものもあれば、やりにくいものもある。依頼や勧誘など他者に働きかけるための表現は場面に依存する部分が大きくなるので、想定しやすい。では、可能表現はどうだろうか。いきなり相手に何ができるかと聞くであろうか。自分ができることを語っても、唐突な会話になってしまう。機能を知るだけでは不十分である。可能表現を学ぶ『みんな』18課の練習

B-3 は次のようなものである。B-1 と B-2 は形の練習のみなので省略する。

B-3 例：どんな外国語を話しますか (英語)

…英語を話すことができます。

- 1) 何メートルぐらい泳ぎますか (100メートルぐらい)
- 2) どんな料理を作りますか (てんぷら)
- 3) 漢字をいくつ書きますか (50ぐらい)
- 4) 日本の歌で何を歌いますか (「故郷」)

『みんな日』では可能形は27課で学ぶことになっており、18課は「できる」の使い方だけである。指示された語を代入する練習によって動詞の辞書形に「できる」をつけることはできるようになるであろうが、それで習得したと言えるのか。例となっている「英語を話すことができます」を言うとしたらどのような場面であろうか。英語が苦手な学習者は少なくない。英語ができない学習者に「英語を話すことができます」と言わせるのもおかしい話である。他の例も同様で、「てんぷら」や「故郷」を知らない学習者もいるであろう。現実を無視した練習を機械的に行うところに、初級の文型練習の問題点が示されている。

『みんな日』の『教え方の手引き』(以下、『手引き』とする)によると、導入は逆立ちやスキーなどの絵カードを用いて「Nができます／できません」から始め、さらに「漢字を読みます」「泳ぎます」によって能力可能を理解させることになっている。このような導入を行うのであれば、練習段階でも、同じように考えるヒントを与えて自分で考えて言わせるようにすればよい。B-3で例を示したければ、教師がまず「オーストラリアに留学しました」「アメリカ人の友だちがいます」など「英語を話すことができる」であろうと思わせる状況を提示してもよいし、学習者に「今までどんな外国語を勉強しましたか」と確認してもよい。あるいはいろいろな言語の文字を見せて「この文字がわかりますか」と聞いて「～を読むことができます」などと言わせてもよい。思うような答が返ってこなければ、自分のことを語ってみせてもよい。これが例示の段階である。文型練習は次のようなことを言えば、学習者が自分で考えて文を作るようになる。

- B-3' 1) 水泳が上手ですか。海で泳ぎますか。速いですか。時間は？
- 2) 上手な料理がありますか。どんな料理を作りますか。おいしいですか。
- 3) 漢字をいくつぐらい覚えましたか。(漢字カードを見せて) この漢字は？
- 4) 歌が上手ですか。どんな歌を歌いますか。日本の歌はどうですか。

これは学習者の発話を引き出すための例にすぎない。重視すべきは教師と学習者の関係、置かれた環境である。教師が文型を使って自分のこと、他の教師のこと、級友のことなどを語ってみせればよい。最初のうちはうまく言えなくても、スキャフォールディング(足場かけ)をしながら進めていけばよい。

B-4、B-5は状況可能であるから、文脈化もやりやすいので、こちらを優先してやってもよい。

B-4 例1：この公園でサッカー(はい)

→この公園でサッカーができますか。

…はい、できます。

例2：カードで払います(いいえ)

→カードで払うことが できますか。

…いいえ、できません。

1) 寮の部屋で料理(いいえ)

2) インターネットでホテルの
予約(はい)

3) 図書館で辞書を借ります(い
いえ)

4) ホテルからバスで空港へ行
きます(はい)

B-5 例：どこで安いカメラを買いますか(秋葉原)

→どこで安いカメラを買うことができますか。

…秋葉原で買うことができます。

1) この車に何人乗りますか(8人)

2) いつ北海道で桜を見ますか(5月)

3) 何日、本を借りますか(2週間)

4) 何時から何時まで会議室を使いますか(9時・6時)

『手引き』にはコンビニなどを例に状況可能を導入するとされている。学習者の発言をすべて縛って文型練習をする必要はない。状況さえわかれば、学習者は何を言うべきかを自分で考える。「サッカーが好きです。サッカーの練習がしたいです。近くに小さい公園があります。サッカーの練習をしてもいいですか」などと教師が言えば、すぐにどのような場面かがわかる。このとき、児童遊園とスポーツ公園などの絵カードや写真があれば、答えもすぐに見当がつく。例を確認した後は、次のような語りかけをすれば、同じような発話を引き出すことができる。

B-4' 1) 寮の部屋にはキッチンがありません。部屋で料理をしたいです。

- 2) 夏休みに旅行します。ホテルの予約をしたいです。どうやって予約しますか。
- 3) 自分の辞書がありません。図書館の辞書を借りたいです。
- 4) 北海道へ旅行します。バスで空港へ行きます。ホテルのそばからバスが出ます。

- B-5' 1) この車は大きいですね。小さい車は4、5人ですよね。この車は何人？
- 2) 北海道の桜はおそいですよね。何月ごろですか。
 - 3) 図書館で本を借ります。大きな本です。何週間？
 - 4) 会議室で会議をします。夜使ってもいいですか。何時までですか。

『みんな日』の代入肢に合わせて発問を考えてみたが、このとおりにやる必要はない。口頭だけでなく、イラストや写真を併用すれば、もっとやりやすくなる。場所や時間、手段や目的など条件を変えれば、できることとできないことがいろいろ出てくる。実際に授業を行う時は学習者に合わせて個人化し、対話的に進めることがポイントである。練習Bの後に行う練習C-1は「ここでたばこを吸うことができますか」の問に対して、「すみません。外でお願いします」と断るようなミニ会話練習がある。これなど、代入肢のほうも使用する人や場面が限られすぎて、使いにくい。年少者が対象なら、意味のない練習になる。学習者の生活環境に合わせた内容で、語りかけたり、問いかけたりして、インタラクションを行うことで、学習者の思考を活性化し、自発的な発話を促せばよいのである。オープン・エンドであるから、多様な受け答えが出てくるかもしれないが、それが主体的な学びにつながる。教科書の代入肢や教師のキューによって発言を限定する必要はない。適切な表現と語彙が使えるように支援することが教師の役割でなければならない。

単純な文型でも工夫次第で応用範囲が広がる。文型学習が進めば進むほど、使える語彙が増える。新しく学習した文型を使用する場面も広がるので、導入を工夫するだけでなく、導入で行ったような形で多種多様な文型練習や会話練習が可能になる。

6. つながる言語教育へ向けて

今後の日本語教員養成の指針となる『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版』(文化庁 2019: 22)には日本語教育人材に求められる基本的な資質・能力の一つとして「コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶ

という日本語教育の特性を理解していること」が挙げられている。これは「コミュニケーション能力を育てるには、コミュニケーションを通じて行うしかない」と言い換えることができる。1. 1. で取り上げた PPP は、初級外国語授業の定番とも言える進め方だが、そこには「わかる→できる→つながる」⁶⁾で教えるしかないという思い込みがある。しかし、これまで論じてきたように、人は文法や語句の意味がわからなくても、文脈があればメッセージを読み取ることができる。帰納的指導が基本だと言われるが、パターン・プラクティスにはそれが欠けている。語りかけ・問いかけによって文脈を明確にし、個人化を行えば、代入肢を与えずとも、学習者は自分で考えたことを言語化し、発話しようとする。こうした帰納（誘導）的な指導を初級指導の基本とすることによって、説明に頼ることなく、コミュニケーションによってコミュニケーション能力を育てることが可能になる。これは目標言語でつながろうとすることによって言語の習得を目指すものであり、「つながる→できる→わかる」へと初級指導の流れを転換させることになる。

世界には400万人近い日本語学習者がいるが、多くは初級段階でやめてしまう。高校で第二外国語として学んでいる学習者が多いという条件もあるが、他者と日本語でつながることができる楽しさを実感できるような練習法の開発が学習の継続性を高めるに違いない。定型化された文型練習にこだわってはいは、指導法の改善は難しい。文法や語彙などをいくら覚えさせても discrete language skills (断片的言語能力)⁷⁾にとどまる。現実場面で適切な運用もできず、まとまりのある話し方もできない。インタラクションによって明確な文脈の中で自発的な発話を行う中で、文型の使用法を習得できるような初級指導法を確立しなければならない。本稿は文脈化に基づく文型指導の例をいくつか挙げたにすぎないが、初級指導全体を「つながる」言語教育に転換していくことが今後の課題である。

注

- 1) 西口 (2020 : 19) は「言葉遣いを『盗み取って』自分自身のことについて語るという形で日本語を習得」していくとする。
- 2) Facebook 上に開設された日本語を学ぶサイトの1つ「The 日本語 Learning Community」というサイトに投稿された質問である。
- 3) 川口 (2016) は「文脈化」とともに「個人化」の必要性を主張している。文型指導は、語りかけによる教師の自己表現から始め、学習者の自己表現活動を促していくが、これは現実であれ、仮想であれ、「個人化」なしにはできない。
- 4) Mizutani, Osamu and Nobuko Mizutani. (1977). *An Introduction to Modern Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
- 5) Relevance は動機研究で知られる J. M. ケラーの用語。
- 6) 国際文化フォーラムがまとめた外国語学習のめやすでは、総合的コミュニケーション

能力について、3 領域、3 能力、3 連携という形で整理しており、そこでは言語能力を「わかる」「できる」「つながる」に分けている。

- 7) Cummins (2001) の用語。文部科学省の文書では「弁別的言語能力」としているが、ここでは本来の意味である「断片的言語能力」とする。

参考文献

- 川口義一 (2003) 「「文脈化」による応用日本語研究—文法項目の提出順再考」『早稲田日本語研究』 11、pp.57-63、早稲田大学日本語学会
- 川口義一 (2011) 「初級日本語教室における日本語能力—その認知的側面・情意的側面・社会的側面—」『早稲田日本語教育学』 9、33-40
- 川口義一 (2016) 『もう教科書は怖くない!! 日本語教師のための初級文法・文型 完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック』 ココ出版
- ケラー、J. M. (2010) 『学習意欲をデザインする』 (鈴木克明監訳) 北大路書房
- 筒井千絵 (2016) 「制約の中で戦え 与えられた条件で最大の効果を上げる教師のワザ」五味政信・石黒圭編『心ときめくオキテ破りの日本語教授法』 くろしお出版、70-90
- 當作靖彦・中野佳代子 (2012) 『外国語学習のめやす2012 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』 国際文化フォーラム
- 西口光一 (2020) 『新次元の日本語教育の理論と企画と実践』 くろしお出版
- 野田尚史 (2005) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 くろしお出版
- 文化庁 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版』
- 山本忠行 (2018) 「言語による価値創造を目指して (3) —表現力を伸ばすための発問指導—」『創価大学通信教育部論集』 第21号、37-59
- Cummins, Jim. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society (2nd Ed.)*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

教科書

- スリーエーネットワーク編 (2012) 『みんなの日本語初級 I 第2版』、スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク編 (2016) 『みんなの日本語初級 I 第2版 教え方の手引き』 スリーエーネットワーク
- 嶋田和子監修 (2011) 『できる日本語初級 本冊』 アルク
- 西口光一 (2012) 『NEJ —テーマで学ぶ基礎日本語』 くろしお出版